



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

*A INFLUÊNCIA DOS CONTEXTOS SOCIOCULTURAL E INSTITUCIONAL
NA DIDÁTICA INSTRUMENTAL*

A ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE ESPINHO: ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Jonas Tiago da Silva Pereira de Pinho

Porto, Julho de 2013



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

*A INFLUÊNCIA DOS CONTEXTOS SOCIOCULTURAL E INSTITUCIONAL
NA DIDÁTICA INSTRUMENTAL*

A ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE ESPINHO: ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Jonas Tiago da Silva Pereira de Pinho

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Sofia Lourenço da Fonseca

Porto, Julho de 2013

RESUMO

O professor de instrumento, enquanto condutor de um processo ensino-aprendizagem de futuros instrumentistas da área musical, reúne em si mesmo uma multiplicidade de experiências e conhecimentos que procura transmitir eficazmente ao seu aluno, de forma a que este desenvolva uma base de valências, necessária à sua afirmação enquanto executante. Tal fenómeno decorre tradicionalmente no espaço de uma sala de aula, mas a construção de tal *savoir-faire*, para o docente, estrutura-se a partir do universo muito mais abrangente definido pelo percurso do mesmo enquanto aluno, enquanto músico, e também influenciado pela instituição em que desenvolve a sua prática profissional.

Este trabalho procura dar um contributo em língua portuguesa sobre a didática instrumental e todos os fatores que a influenciam, tendo consciência que a principal literatura crítica só inclui estudos e/ou manuais pedagógicos sobre os primeiros estágios de formação musical. Assumindo esta lacuna também como motivação principal do presente trabalho, partiu-se dos resultados de um estudo de caso numa escola profissional de música, em Portugal. A reflexão sobre as principais linhas de orientações didáticas era assim emergente, investigando o modo como essas linhas são “curvadas” ou “endireitadas” por factores de influência, nomeadamente socioculturais e institucionais, os quais, dissimuladamente, mas decididamente, ao longo da história da “aula de instrumento”, têm direccionado não só o que o docente ensina, mas como o ensina.

ABSTRACT

The music instrument teacher, as the conductor of a teaching-learning-process for future musicians, gathers in himself/herself a multiplicity of experiences and knowledge that one's seeks to convey effectively to each student, in such a way that they will develop the basis of skills, necessary to one's affirmation as a performer. Such teaching phenomena traditionally occurs in the space of a classroom, but the construction of such *savoir-faire*, for the teacher, builds itself from a much wider universe, defined by the teacher's own path as a student, as a musician, and also influenced by the institution where one practices one's teaching profession.

This research pursues to be a contribution in Portuguese about instrumental teaching, and all the factors that influence it, while being conscious that the existing scientific literature, focus on pedagogical manuals/studies about the early stages of musical training. Assuming this gap also as primary motivation for the present essay, one started from the results of a case study at a professional music school in Portugal. The reflexion about the main outlines of teaching orientation was thus, emergent, in that, one could investigate how these outlines where "bent" or "straightened " by factors of influence, namely the sociocultural and institutional factors, which covertly but decisively, throughout history, have directed not only what each teacher teaches, but how one does it.

AGRADECIMENTOS

O desafio de realizar uma dissertação de mestrado pode aparentar ser um jornada solitária, mas a experiência deste presente trabalho, evidenciou para mim que são importantes outras pessoas, outras mentes, outras perspectivas, outras ajudas, sem as quais a meta dificilmente se vislumbraria.

A estes, a minha sincera gratidão:

À Professora Doutora Sofia Lourenço, incansável no seu apoio, persistente na sua motivação, convicta no seu sentido de orientar e despertar em mim a procura pelos mais altos estágios do saber.

Aos participantes no questionário, colegas de profissão, que disponibilizaram tempo do seu tempo, para legitimar e autenticar o propósito deste trabalho.

À minha família, pelo apoio incondicional, como sempre.

A Deus, a quem tudo devo.

ÍNDICE

RESUMO	I
ABSTRACT	II
AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE.....	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	V
ÍNDICE DE TABELAS	V
1.INTRODUÇÃO	1
2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA DIDÁTICA INSTRUMENTAL	4
3. DIDÁTICA MUSICAL NA SALA DE AULA	10
3.1 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	10
3.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO	11
4. DIDÁTICA INSTRUMENTAL FORA DA SALA DE AULA	15
4.1 CONTEXTO SOCIOCULTURAL.....	15
4.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	17
5. O IMPACTO CAUSADO POR FACTORES SOCIOCULTURAIS E INSTITUCIONAIS NAS PEDAGOGIAS E DIDÁTICAS INSTRUMENTAIS.....	20
5.1 ESTUDO CASO: A ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE ESPINHO.....	20
5.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	20
6. METODOLOGIA.....	30
6.1 INQUÉRITO EXPLORATÓRIO A DOCENTES DA ÁREA INSTRUMENTAL	31
6.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	34
7. CONCLUSÃO	45
8. BIBLIOGRAFIA.....	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Thorvaldsen, Bertel (1800): <i>Quíron ensina Aquiles a tocar a lira</i> retirado de http://www.thorvaldsensmuseum.dk	5
Figura 2 Vermeer, Johannes, (1662-65) <i>A lição de música</i> retirado de http://www.royalcollection.org.uk	6
Figura 3 Conservatório de Música de Leipzig (fotografia do séc. XIX) retirado de http://www.bbc.co.uk	8
Figura 4 Instalações da Academia de Música de Espinho/Escola Profissional de Música de Espinho (fotografia) retirado de http://musica-espinho.com	22
Figura 5 Grupo de Percussão da EPME (fotografia) retirado de http://musica-espinho.com	24
Figura 6 Orquestra de Jazz da EPME (fotografia) retirado de http://musica-espinho.com	25
Figura 7 Perfil detalhado dos inquiridos	35
Figura 8 O catalisador da génese da didática	36
Figura 10 Perspectiva docente da influências na didática instrumental entre a escola e o professor	42

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Síntese das respostas do 1º grupo: “Informações Gerais”	34
Tabela 2 Síntese das respostas do 2º grupo: “Contexto sociocultural” (parte 1)	37
Tabela 3 Síntese das respostas do 2º grupo: “Contexto sociocultural” (parte 2)	39
Tabela 4 Síntese das respostas do 3º grupo: “Contexto Institucional” (parte 1)	41
Tabela 5 Síntese das respostas do 3º grupo: “Contexto Institucional” (parte 2)	43

1.INTRODUÇÃO

Rostwall and Vest (2003) denominaram o processo ensino-aprendizagem de um instrumento musical como uma “caixa negra” cujos segredos de eficácia permanecem numa certa obscuridade seguindo apenas uma sucessão hereditária entre professor e aluno. Na verdade, de acordo com Triantafyllaki (2005) “Instrumental teachers and teaching (...) have surprisingly been the focus of a comparatively small number of studies to date”. Na sua opinião, os estudos realizados até à data sobre este tema colocam a ênfase em explicar “o que” acontece e “como” acontece, sem, no entanto dar resposta à questão do “porque é” que acontece.

Por outro lado, Day et al. (1993) refletindo sobre esta insuficiência de trabalho de pesquisa na área, verificou que a investigação realizada até então era utilizada “as a means of supporting and informing practice rather than in terms of reciprocal questioning and exploration.”

Uma justificação plausível para esta evidência é a aparente cultura vigente entre o círculo docente através da qual, qualquer pesquisa na área da ensino é vista como a deslegitimação do *status quo*, e, por conseguinte, da eficácia das didáticas de cada professor. Ou seja, se o ensino produziu músicos de grande mestria ao longo da sua história, porquê questionar a sua produtiva eficiência?

No entanto, toda esta conjuntura permite-nos e obriga-nos a formular algumas questões sobre o que é que realmente produz um ensino instrumental eficaz, e se a concretização ou não dessa eficácia é imputada apenas ao professor. E se é certo que por um lado Fox & Beamish (1989)

exploraram a hipótese dos resultados do processo ensino-aprendizagem estarem diretamente relacionados com as “qualidades e carácter” do docente, Tait (1992) expõe a persistente escassez da pesquisa realizada na reflexão das estratégias de ensino, que sejam percussoras e replicadoras de vários sucessos pedagógicos.

Este trabalho de investigação procura dar um contributo sobre a matéria, mais propriamente sobre o *input* de informação e experiências que levam cada docente a produzir um *output* de diversas didáticas a identificar. Nesse âmbito, estudos demonstram-nos que, particularmente os contextos socioculturais e institucionais afectam, diretamente ou indiretamente, o exercício de docência do professor de instrumento, e é desse ponto de partida, que se torna importante perceber de que forma um docente sente e reflete tais factores de influência nas suas escolhas pedagógicas. Jorgensen (2008) identifica esta problemática da seguinte forma:

Seeing music education as an isolated or discrete area of inquiry may fail to view sufficiently the importance of the societal and cultural contexts in which it takes place. I regard music education not so much as a closed system that is situated 'in' a culture or society as an open system that is shot through with cultural and societal influences.

Nesse sentido, seria relevante isolar e identificar as variáveis “sociais” “culturais” e “institucionais”, razão pela qual nos pareceu concebível elaborar um questionário a 18 professores do ensino profissional, com vista a elaborar um conjunto de ideias-padrão, que procurassem de uma forma coerente e objectiva dar algumas respostas às seguintes questões de investigação:

1. De que forma os contextos socioculturais e institucionais afectam as didáticas instrumentais de um professor?

2. Ao propor-se isolar as variáveis “sociais” “culturais” e “institucionais” do contexto de um professor numa escola profissional de Música em Portugal, será possível o mesmo ser analisado sob a perspectiva de uma atividade exploratória, a qual pretende manter em aberto todas as perspetivas sobre o tópico em estudo?

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA DIDÁTICA INSTRUMENTAL

Ao longo da história do ensino instrumental, a procura de didáticas mais eficazes esteve inevitavelmente circunscrita ao universo da relação personalizada entre um mestre e o seu aprendiz. Evidências concretas de uma tal relação pedagógica remontam a identidades culturais europeias que antecedem a nossa era. A título de exemplo, *Ilíada*, obra do séc. VIII a.C. atribuída a Homero, apesar de ser uma obra de ficção, reflete a estrutura da sociedade onde foi produzida. Nela, a menção é feita à personagem Aquiles, que toca o instrumento musical lira, e embora não exista na narração o relato de uma instrução musical, a história descreve a segunda personagem de Quíron (uma figura mitológica, o centauro) como um dos tutores da personagem principal (ver figura 1). Este parece ser um modelo de educação transversal a todas as áreas do conhecimento na sociedade grega, e é esta forma de ensino que sobreviverá durante séculos, entre todas as hegemonias subsequentes (Sadie, 2000). Mais tarde, durante a Idade Média, a estrutura monástica-europeia incluiu o estudo de canto, e ocasionalmente um instrumento de tecla, como parte integrante do seu “currículo”. Por exemplo, no fim do primeiro milénio, nos mais importantes Mosteiros de então, como é o caso de *Reichenau* (atualmente parte de Alemanha) e o de *Saint Gall* (atualmente parte da Suíça) “music was studied as both *arts* and *scientia*” (Sadie, 1980).



Figura 1 Thorvaldsen, Bertel (1800): *Quíron ensina Aquiles a tocar a lira*, retirado de <http://www.thorvaldsensmuseum.dk>

Gradualmente, o ensino da música instrumental torna-se estruturalmente ligado ao conceito de “escolas” de técnica/pensamento, em que várias gerações de mestres e aprendizes partilham uma mesma tradição de *savoir-faire*. Já durante a Renascença, o ensino de um instrumento musical poder-se-ia definir em analogia com outras expressões artísticas. Nesse sentido, eram nos *ateliers* de pintura e escultura renascentista, que os aprendizes absorviam paulatinamente as técnicas e conhecimentos do seu mestre e era nestas “escolas” que cada aluno, durante o seu processo de ensino-aprendizagem, desenvolvia um traço artístico comum, oriundo de uma herança artística comum, o seu mestre (ver figura 2). Através deste processo consolidavam-se métodos de ensino e metodologias que frequentemente ultrapassavam várias gerações de professores. No caso do ensino da música instrumental, por comparação, é patente esta mesma continuidade de transmissão de conhecimentos (Lourenço, 2012).



Figura 2 Vermeer, Johannes, (1662-65) *A lição de música* retirado de <http://www.royalcollection.org.uk>

O surgimento das universidades nos séculos subsequentes mantêm os mesmos moldes de ensino herdados da Idade Média no tocante aos conteúdos do curriculum musical, mas durante o séc. XVI a Universidade de Cambridge e a Universidade de Oxford (em Inglaterra) lideram o desenvolvimento da educação musical ao instituírem uma faculdade distinta para o estudo da música. Por exemplo, o primeiro diplomado em música (BMus) na Universidade de Oxford foi Henry Parker em 1502 pelas suas composições “in Vocal and Instrumental Musik”. Não obstante, o papel desempenhado por estas instituições na proliferação e desenvolvimento do ensino instrumental é “modesto” (Sadie, 1980).

Durante os séculos XVII e XVIII, a instrução instrumental foi

particularmente conduzida por “corporações” de músicos. A música era encarada como um ofício, e os mestres, como artesãos desse ofício. Na Alemanha, por exemplo, qualquer potencial talento teria de transpor os níveis da arte de tocar, iniciando-se como aprendiz, de seguida músico-estagiário, e por fim, mestre. Haendel e Quantz foram criados nesse sistema, o primeiro ensinado por Buxtehude, e o segundo por Fleischhack (com quem estudou 6 anos como aprendiz e 2 anos como música-estágio).

Finalmente, tal situação mudaria paulatinamente com o nascimento e proliferação das escolas de música instrumental na Europa, particularmente durante o séc. XIX. Surgem neste contexto as vontades e inerente necessidade de estruturar planos e metas de estudo, criam-se as condições ideais para o desenvolvimento desta área da pedagogia. Desde os *conservatorios* em Itália durante o período Renascentista, onde orfanatos adjacentes a hospitais eram espaços privilegiados de ensino instrumental aos órfãos (*conservati*) (Sadie et al, 1980), à criação do *Conservatoire National de Musique et d’Art Dramatique* em Paris em 1784, outras instituições seguindo o seu exemplo, como a *Akademie de Viena* (1817) o Conservatório de Leipzig (1843, ver figura 3), o *Royal Academy of Music* (Londres, 1822), procuravam uma maior eficácia no seu processo ensino-aprendizagem, propondo percursos educativos cujo cumprimento dependia da eficácia didática de cada pedagogo da época.



Figura 3 Conservatório de Música de Leipzig (fotografia do séc. XIX) retirado de <http://www.bbc.co.uk>

Já nesta altura, é de notar a importância da influência de contextos socioculturais na formação de um músico profissional. Golby (2004) explica como na Inglaterra no séc. XIX, a grande parte dos que desejassem prosseguir uma carreira na área músico-instrumental, se direcionavam quase inevitavelmente para um sistema de ensino Mestre-aprendiz, **mesmo quando este se revelava ser pouco eficaz no desenvolvimento de uma técnica instrumental:**

“However, it is important to note that even under the best conditions it had serious shortcomings as a form of training for a

musical career” (p. 90)

A razão porque tal se sucedia decorria da capacidade de um professor providenciar oportunidades aos seus aprendizes para se apresentarem em apresentações públicas ou interagir com outros músicos (contexto socioculturais), factor este considerado tão importante como a sua própria capacidade enquanto agente principal de um processo ensino-aprendizagem.

3. DIDÁTICA MUSICAL NA SALA DE AULA

3.1 Relação Professor-Aluno

Jorgensen (2000) intitulou de *Mestre-Aprendiz*, o modelo didático que descreve a estruturação do ensino instrumental ao longo de séculos de tradição. Este paradigma, tem desencadeado um processo ensino-aprendizagem desgravitado, que desvaloriza a “descoberta musical” por parte do aluno mas focando a sua eficácia na capacidade de absorver todas as indicações transmitidas exclusivamente pelo professor. Esta relação de professores-dominantes/alunos-dependentes, como Jorgensen explica, desenvolve a imagem do orientador enquanto modelo a “repetir”, enfatizando a imitação em detrimento da criação de um espírito reflexivo e independente, por parte do aluno.

O modelo Mestre-Discípulo gera o que Hultberg (2000) chama de abordagem “Instrumental-Técnica”, que descreve a aprendizagem de um instrumento musical, através da mestria da sua técnica. Contudo, esta metodologia contrapõe-se com um outro tipo de abordagem: A Prático-Empírica, também descrita por Hultberg, a qual procura desenvolver a mesma aprendizagem de um instrumento musical, mas desenvolvendo um pensamento musical através da performance prática. Este conceito, como Young et al. (2003) refere, surge antes do fenómeno da notação, apesar de ser posteriormente e largamente utilizado por compositores/professores como Bach, Beethoven e Liszt. Este último, por exemplo, refere, que “como uma mãe ensina os seus filhos a exprimirem-se na sua própria língua, assim também um músico cigano ensino o outro. Nunca mostraram a necessidade

de notação musical.” (Friedheim & Siloti, 1961)

Sobre este assunto, Hallam (1998) defende que a própria relação entre o professor e aluno é um fenómeno que se transforma à medida que o aluno desenvolve a sua perícia no instrumento, sendo de destacar três fases distintas: numa primeira fase, o professor cria momentos de mais “diversão”, procurando sempre oportunidades para elogiar e encorajar o trabalho do aluno. Os professores são descritos pelos alunos como simpáticos e agradáveis. Segue-se uma fase em que o professor começa chamar a atenção do aluno para aspectos mais profundos. Nesta situação, existe um foco mais intenso na execução técnica e a concretização da didática instrumental, que vai para além da própria sala, numa fase em que o professor propõe ao aluno masterclasses e outras atividades, onde ele poderá desenvolver a sua aprendizagem. A relação transforma-se numa de respeito mútuo. Por fim, numa terceira fase, o aluno está completamente dedicado à música e ao seu instrumento. É uma relação em que os objectivos artísticos já se encontram mais definidos nos alunos, e o papel do professor é ajudá-los nesse propósito. E ao contrário das primeiras fases onde a motivação extrínseca do professor, é, por vezes fundamental, aqui, o aluno encontra nas suas próprias metas atingidas, a motivação necessária para conduzi-lo à próxima fase de desenvolvimento musical.

3.2 Estratégias de Ensino

Iohannis Amos Comenius no seu livro “A Didactica Magna” (1621-1657), procurou incitar uma das primeiras reflexões sobre a arte de ensinar,

defendendo a influência da didática em cada agente do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente, “a sua utilidade”:

2. Aos professores, a maior parte dos quais ignorava completamente a arte de ensinar; e por isso, querendo cumprir o seu dever, gastavam-se e, à força de trabalhar diligentemente, esgotavam as forças (...).

3. Aos estudantes, porque poderão, sem dificuldade, sem tédio, sem gritos e sem pancadas, como que divertindo-se e jogando, ser conduzidos para os altos cumes do saber.

4. Às escolas, porque, corrigido o método, poderão, não só conservar-se sempre prósperas, mas ser aumentadas até ao infinito. Com efeito, serão verdadeiramente um divertimento, casas de delícias e de atrações. E quando (pela infalibilidade do método), qualquer aluno se fizer um professor (do ensino superior ou do primário), nunca será possível que falem pessoas aptas para dirigir as escolas e que os estudos não estejam prósperos. (Comenius, 2001)

Atualmente, a didática assume-se não como uma definição *per se*, mas como um conjunto de estratégias e opções pedagógicas que visam uma maior eficácia na transmissão, aquisição, e desenvolvimento de aptidões entre um professor e o aluno.

No caso do ensino da música, até muito recentemente o estudo, análise e melhoria das didáticas instrumentais eram um tabu, uma vez que ocorriam no espaço privado da sala de aula entre o mestre-aprendiz. Contudo, alguns estudos têm trazido à luz diversas problemáticas interessantes sobre este assunto.

Alguns estudos, como a análise feita por Young et al. (2003) sobre a publicação da *Music Advisor's National Association* intitulada “Instrumental Teaching and Learning in Context”, procuraram dissecar a aula nas múltiplas variáveis, as quais, quando compreendidas poderão assegurar uma maior

eficácia no processo ensino-aprendizagem. Nesse âmbito, tal estudo lançou como base a hipótese de catalogar o conteúdo de uma aula instrumental entre 6 áreas de estudo, sobre as quais se aplicariam 7 estilos de ensino. As áreas eram, nomeadamente, a “Sensibilidade Auditiva”, enquanto capacidade de reconhecer elementos musicais como altura e ritmo das notas; a “Técnica”, enquanto capacidade de interpretar as obras musicais de acordo com um princípio de rigor rítmico e tonal, quanto à sua escrita; a “Interpretação”, enquanto capacidade de músico conseguir absorver o propósito do compositor; a “Improvisação”, enquanto capacidade de inovar e recriar conceitos musicais; a “Comunicação”, enquanto capacidade de transferir ao público ou audiência as ideias e conceitos artísticos por detrás de uma apresentação; e, por fim, a “Sensibilidade Crítica”, enquanto ferramenta de auto e hetero avaliação. Quanto aos 7 estilos de ensino, estes eram nomeadamente, *Comand*, *Pratice*, *Shared*, *Self-Check*, *Guided Discovery*, *Open Ended Flexible*. Estes estilos de ensino definem-se ao diferenciarem uma aprendizagem conduzida exclusivamente pelo didata-professor, ou uma aprendizagem que desencadeia um espírito auto-didata no aluno.

É certo que apenas um trabalho de investigação sobre um assunto tão complexo como a aula de instrumento, por si só, não refletiria o universo de todas as experiências pedagógicas, no entanto parece-nos crucial a importância, bem como a procura por parte de todos os agentes da comunidade educativa, de compreender o fenómeno de uma aula instrumental. Mesmo esta abordagem de categorizar o ensino, apenas conseguiu dar seguimento a uma linha de investigação, que de acordo com

Young et al. (2003) apenas informa ou conceptualiza o ensino, e não gera reflexões e mudanças sobre a verdadeira prática nas escolas de música. Cria-se pois a necessidade de investigar mais aprofundadamente, não apenas “traços de carácter” do professor como factores de qualidade, mas sim “estratégias ou comportamentos de ensino”, mais abrangentes, fora da sala de aula.

4. DIDÁTICA INSTRUMENTAL FORA DA SALA DE AULA

Vários estudos, como os que foram referidos, focam a sua atenção sobre o que se passa na sala de aula, contudo “student learning does not take place in lessons only” (Jorgensen, 2000). Este trabalho segue pois o pressuposto de que podem ser identificadas dois tipos de circunstâncias, nomeadamente os contextos socioculturais e institucionais (Triantafyllaki, 2005) os quais desempenham um papel influente em todo o processo de ensino-aprendizagem.

4.1 Contexto sociocultural

A evidência de como o contexto sociocultural influencia a Didática Instrumental é demonstrada nas didáticas que o professor desenvolve na sua prática docente. É assim importante compreender que, apesar deste trabalho estar centrado particularmente no ensino instrumental da contemporaneidade, os métodos de ensino são um produto sempre em transformação de todas as experiências que o professor vivenciou enquanto aluno, e ainda vivencia, enquanto músico. Mesmo a própria relação entre o professor de instrumento e o seu aluno pode ser vista como um perpetuar da mesma relação que o próprio professor, enquanto aluno, teve com o seu mentor, factor que, acreditamos, consequentemente molda as estratégias de ensino.

Sobre este assunto, George Odam (*in* Triantafyllaki, 2005) explica como este factor influencia a didática do instrumento: “instrumental teaching [is] socially constructed through the day-to-day experiences of teachers’

workplaces and their wider musical communities.” Logo, decidir o que ensinar e como o ensinar (problemática acentuada pela ausência de metas curriculares definidas pela autoridade da educação responsável), tem sido implicitamente ou explicitamente definido pelos saberes adquiridos pelo professor, através de uma interação quotidiana com a sua comunidade musical: quer seja através de partilhas de didáticas eficazes, ou mesmo a adopção de repertório ou manuais comuns. É esta gravitação à volta de um curriculum comum, que tende a estabelecer naturalmente (embora de uma forma algo aleatória), um padrão ou norma a seguir, sobre o que ensinar e como ensinar.

Merriam (1964) demonstra que “concepts and behaviours must be learned, for culture as a whole is learned behaviour, and each culture shapes the learning process to accord with its own ideas”. Nesse sentido, é possível verificar ao longo da história do ensino instrumental que o conjunto de técnicas e métodos utilizados na sala de aula, os conteúdos e competências a aprender são por vezes o resultado de uma “cultura” dedicada ao ensino de cada instrumento, ao invés de um curriculum isento que defenda a objectividade pedagógica perante a multiplicidade de desafios didáticos. Nerland (2007) na sua investigação aborda frequentemente esta dimensão, afirmando que “different strategies of teaching are activated from cultural systems of meaning embedded in the institutional setting and the tradition of the instrument”.

Um reflexo desta influência é, por exemplo, a variedade de correntes de técnica do instrumento, como é o caso da técnica do arco do violino nos finais do séc. XIX: a escola russa de Leopold Auer ou a escola americana de Ivan

Galamian, ou, mais evidentemente o evento da construção das escolas nacionais pianísticas, como a escola alemã principiada por Franz Liszt, em que tradições do instrumento são propagadas por gerações. Nesse âmbito vemos o caso da pianista Helena Sá e Costa, aluna de Edwin Fischer, aluno de Anton Rubinstein (que junto com o seu irmão Nicolai, pode ser considerado o fundador da escola russa de piano), aluno de Heinrich Barth, aluno de Franz Liszt, ou o caso de Eileen Joyce, aluna de Tobias Matthay, aluno de Mac Farren, aluno de Cipriani Potter, aluno de Thomas Attwood, aluno de Wolfgang Amadeus Mozart (Lourenço, 2012).

4.2 Contexto Institucional

My concern is to emphasise that educational outcomes like independence and responsibility must not be looked at as a private matter, concerning only the individual student or teacher, but as official, institutional responsibilities.

Jorgensen (2000)

Por fim, não podemos abordar a temática da didática instrumental sem considerarmos que nos dias de hoje, ela é fortemente influenciada pelo contexto institucional em que se insere. Antes de mais é importante compreender que, como Hallam (1998) demonstra, as atitudes e comportamentos quotidianos de cada aluno(a) refletem (mais do que influenciam) a natureza da escola em que se inserem, uma vez que é esta que desenvolve (ou não) o ambiente e cultura pedagógicos para com o aluno, algo a que Hallam chama “o *ethos* de uma escola”. Cabe à instituição

incentivar e conduzir atitudes que repercutam o bom comportamento, a pontualidade e assiduidade, o cumprimento de trabalhos, a participação em atividades extra-curriculares, uma apreciação mais profunda pela música, um ambiente de competição e cooperação construtivas. Compreender esta relação entre a instituição e costumes discentes, no âmbito do presente trabalho, é de particular relevância, uma vez que tais questões acabam inevitavelmente por afetar o exercício da docência do instrumento musical. E apesar da identidade da escola ser moldada não apenas pelos alunos mas pelo conjunto de professores, em certas situações, “it is almost impossible for the visiting teacher to have an impact on the ethos of a school or indeed any aspect of its functioning, and yet the full force of that ethos is felt in the teaching, relationships with pupils and the level of success attained” (Hallam, 1998).

Por outro lado, outros estudos como o de Froehlich (2002) demonstram como cada Escola, enquanto estrutura que suporta todo o processo de ensino-aprendizagem é fortemente vinculada e mesmo identificada por um conjunto de comportamentos institucionais a que todos os professores e estudantes são expostos, influenciando diretamente os seus percursos académicos. Froehlich identifica-os como “rituais” ou “ritos”, dando o exemplo da prática do instrumento: mais do que um conjunto de tarefas repetitivas com o intuito de aperfeiçoar um técnica instrumental, este período de estudo diário, assume-se dentro da escola, como um comportamento esperado de todos os alunos, um traço profissional de carácter que todos os alunos de um certa instituição devem seguir. Nerland e Hanken (2002) explicam esta evidência ao afirmar que “the positions as teacher and student are

institutionally regulated in the sense that the norms, expectations, and rules of behaviour are shaped by institutional culture in which the teaching-learning takes place.”

A instituição, ao organizar, estruturar, planificar todos os aspectos relativas ao ensino do instrumento como as audições de classe, os concursos da escola, as masterclasses, os exames semestrais e outras actividades institucionais producentes de momentos-chave de aprendizagem, mesmo apesar de não ser um agente direto da didática instrumental, coloca em marcha orientações e posições pedagógicas que irão, não apenas afectar as experiências de aprendizagem instrumental do aluno, mas também governar e/ou determinar opções didáticas dos professores. É interessante notar como estes eventos são extrínsecas ao período da aula de instrumento, mas revelam-se condicionantes no universo da Didática.

Nestas circunstâncias, como referem Nerland e Hanken (2002), pode gerar-se uma relação de interdependência profissional entre docente e instituição. Se por um lado um professor eficaz poderá trazer prestígio à instituição em que pratica a sua docência formando alunos, por outro lado, a instituição concretizada pode trazer prestígio ao docente que lá leciona.

5. O IMPACTO CAUSADO POR FACTORES SOCIOCULTURAIS E INSTITUCIONAIS NAS PEDAGOGIAS E DIDÁTICAS INSTRUMENTAIS

5.1 Estudo Caso: A Escola Profissional de Música de Espinho

Com o objectivo de dar resposta à questão de investigação colocada neste trabalho, uma análise qualitativa no âmbito de um estudo de caso, afigurou-se como a ferramenta de investigação mais apropriada nesta procura de respostas consubstanciadas de significado. O estudo caso é “a abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores.” (Yin, 1994).

5.2 Caracterização da Escola

Fundada pelo Professor Mário Neves em 1960 com o apoio do então Presidente da Câmara Eng.º Manuel Baptista e numa época de pioneirismo musical a nível de província, a Academia de Música de Espinho, inicialmente apenas com algumas dezenas de alunos e alguns professores, foi-se desenvolvendo no ensino das disciplinas musicais dentro do quadro dos programas oficiais dos Conservatórios de Música.

Neste contexto, leva a efeito desde 1964 os Festivais de Música de Verão que trouxeram até Espinho, pela primeira vez, conceituados artistas e agrupamentos nacionais e estrangeiros, iniciativa que entretanto evoluiu e que constitui hoje o **Festival Internacional de Música de Espinho**, um dos

mais conceituados Festivais de música erudita em Portugal, actualmente na sua 39ª edição. Neste ambiente, a própria cidade consolida uma tradição musical, já iniciada pela associação da nome da cidade ao conceituado Luthier de Instrumentos de Cordas, António Capela. Mas agora consubstanciada em actividade musical de excelência, atraindo vultos da música do séc. XX como Pablo Casals e Guilhermina Suggia, cujas interpretações eram acompanhados pela Orquestra Ligeira do Casino de Espinho ou outras iniciativas, desta vez, de carácter pedagógico como as Masterclasses de Verão orientados pela pianista Helena Sá e Costa (1913-2006).

Em 1989, como entidade promotora e tendo como base o Decreto-Lei n.º 26/1989 de 21 de Janeiro (revogado pelo Decreto-Lei n.º 70/1993 de 10 de Março), criou a **Escola Profissional de Música de Espinho**, que passou a ministrar dois cursos praticamente inexistentes até então - Prática Orquestral e Percussão – , assegurando um papel de grande destaque na formação de instrumentistas em Portugal. A Portaria n.º 681/1990 de 18 de Agosto, cria os Cursos de Prática Orquestral e de Percussão a funcionar na EPME, e aprova os respectivos Planos de Estudo, posteriormente alterados pela Portaria n.º 280/1992 de 2 de Abril.

O Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004 de 25 de Maio, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006 de 6 de Fevereiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006 de 7 de Abril, estabeleceu os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens do nível secundário de educação. Definiu

ainda a diversidade da oferta formativa do referido nível de educação, na qual se incluem os cursos profissionais artísticos.

A Portaria n.º 550-C/2004 de 21 de Maio, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 797/2006 de 10 de Agosto, rectificada pela Declaração de Rectificação n.º 66/2006 de 3 de Outubro, veio regular a criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário. A criação dos Cursos de Instrumentista de Cordas e de Tecla e de Instrumentista de Sopro e Percussão foi efectuada, respectivamente, ao abrigo das Portarias n.º 220 e 221/2007 de 1 de Março, que definiu também os Planos de Estudo destes mesmos cursos. O Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março retira o estatuto de ensino especial a estes cursos, passando a oferta a poder ser efectuada por qualquer Escola Secundária. Mais tarde este decreto foi revogado pelo entrada em vigor do Decreto-Lei no 139/2012 de 5 de Julho.



Figura 4 Instalações da Academia de Música de Espinho/Escola Profissional de Música de Espinho (fotografia), retirado de <http://musica-espinho.com>

Em 2006 a EPME oferece, pela primeira vez, o Curso Básico de Instrumento criado ao abrigo da Portaria n.º 531/1995 de 2 de Junho. O Decreto-Lei n.º 4/1998 de 10 de Março, estabelece o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais, no âmbito do ensino não superior. O estatuto do aluno rege-se pela legislação em vigor para o ensino regular, sendo a publicação mais recente a Declaração de Rectificação n.º 12/2008 de 18 de Março, que rectifica a Lei n.º 3/2008 de 18 de Janeiro. O Despacho n.º 30265/2008 de 24 de Novembro visa esclarecer os termos de aplicação do disposto no estatuto do aluno.

Em cada ciclo de formação, entre 95% a 100% dos alunos graduados da EPME prosseguem os seus estudos no ensino superior, sendo admitidos nas mais prestigiadas instituições artísticas, tanto nacionais como internacionais. O Projeto Educativo da Escola Profissional de Música de Espinho privilegia a procura permanente de experiências profissionais relevantes, nomeadamente através da realização de estágios de formação e apresentações em contexto real de trabalho, mantendo simultaneamente uma forte preocupação em fornecer uma sólida formação artística e científica, além de uma formação integrada, que responda a diferentes necessidades dos alunos. Por outro lado, atenta na valorização da atitude do indivíduo enquanto cidadão e enquanto Homem, atribuindo um particular enfoque na sua capacidade de rever e definir regras de uma forma responsável e democrática, formulando juízos de valor próprios sobre a sociedade em que está inserido, respeitando os outros em princípios de justiça e solidariedade, e reconhecendo os valores éticos da humanidade. Das estruturas de produção artística da EPME destacam-se a **Orquestra Clássica de**

Espinho, o Grupo de Percussão, e a Orquestra de Jazz.

Instituído com a abertura do referido curso de Percussão em 1989, o **Grupo de Percussão da EPME** tem-se apresentado frequentemente em público em moldes solísticos, em conjuntos de câmara ou fazendo parte integrante da Orquestra Clássica de Espinho. Apresentou diversas estreias nacionais no âmbito do repertório contemporâneo para percussão e participou nas 1^{as} e nas 2^{as} "Jornadas de Arte Contemporânea do Porto". Apresentou ao público, em estreia mundial, a obra "Kyti" do compositor João Pedro Oliveira, uma encomenda da EPME. Coube-lhe, até ao momento, a divulgação de obras referenciais de Percussão, muitas delas em primeira audição em Portugal. Presença frequente em várias salas de espectáculo e festivais de música do país (Casa da Música, Centro Cultural de Belém, Fundação Serralves entre outros), o Grupo de Percussão apresentou-se também em Espanha, nas cidades de Oviedo, Bilbao, Zaragoza, Llíria, Torrent, Valência, Murcia, La Corunã, La Bañesa e León.



Figura 5 Grupo de Percussão da EPME (fotografia), retirado de <http://musica-espinho.com>

A **Orquestra de Jazz** é uma estrutura de produção artística da EPME dedicada ao trabalho de repertório constituído essencialmente por temas do Jazz mais tradicional, que se tornaram referências nas interpretações das orquestras de Thad Jones & Mel Lewis, Count Basie, Duke Ellington e Bill Holman. Este projecto vem recordar o advento das Big Bands nos grandes salões da East Coast, assim como o papel do Jazz enquanto música de dança. Presença frequente em várias salas de espetáculo, nomeadamente, a Casa da Música, Teatro de Vila Real, Teatro Municipal de Bragança, entre outros.



Figura 6 Orquestra de Jazz da EPME (fotografia), retirado de <http://musica-espinho.com>

Ancorados nos resultados do trabalho de produção concertística da Orquestra Clássica da EPME – formação que materializou o resultado direto e visível de um projeto educativo inovador, tendo apresentado desde 1989 centenas de concertos um pouco por todo o país e também no estrangeiro (Escócia, Alemanha, Espanha, Brasil) - entenderam a Câmara Municipal de Espinho e a EPME avançar na consolidação e afirmação daquela formação,

através da criação da **Orquestra Clássica de Espinho** (OCE), o que sucedeu em Julho de 2005.

A OCE constituiu-se assim como uma formação de carácter semi-profissional, embora de génese académica, sendo preferencialmente integrada por alunos e ex-alunos da EPME, sem dispensar, no entanto, o concurso de jovens músicos empenhados em solidificarem a sua formação. A OCE, através deste modelo de funcionamento, configura um projeto inovador no nosso país destacando-se pela qualidade do trabalho apresentado e pela possibilidade que confere a jovens instrumentistas pré-profissionais de acederem a uma prática regular como músicos de orquestra, assim estimulando a sua atividade musical em fase de transição para a inserção no mercado de trabalho.

A Academia de Música de Espinho, em novas instalações desde 2006, possui um Auditório – **Auditório de Espinho** - que materializa um conceito diferenciado relativamente à generalidade das salas de espetáculos convencionais por associar de forma integrada, no mesmo espaço físico, a valência dedicada à produção e acolhimento regular de espetáculos de géneros diversos. A componente educativa de ensino/aprendizagem, decorrente do funcionamento dos cursos de música ministrados pela Academia de Música de Espinho e pela Escola Profissional de Música de Espinho, bem como por albergar em residência artística uma orquestra de formação, de carácter semi-profissional, a Orquestra Clássica de Espinho. Tal característica confere ao equipamento, no seu conjunto, uma dinâmica constante proporcionada pela frequência do espaço por públicos diferenciados, etariamente distribuídos de forma homogénea e, diga-se, com

algum privilégio na abordagem dos públicos mais jovens. O AdE assegura anualmente uma produção cultural regular que assenta em produções próprias, co-produções e acolhimentos nos domínios musical, teatral, da dança e novo circo. Para além das atividades referidas, a programação do Auditório inclui também algumas iniciativas que sejam viáveis no âmbito das artes plásticas, bem como a realização de conferências, colóquios e cursos/seminários dedicados às mais diversas temáticas, designadamente àquelas que são transversais à própria programação nos domínios referidos e ainda outras que, pela sua pertinência, atualidade e contribuição para a formação de públicos, correspondam à ideia de identificação do Auditório como um espaço cultural de fruição artística e cultural multidisciplinar.

Em 2009, a Academia de Música de Espinho foi distinguida como Membro Honorário da Ordem de Instrução Pública pela Presidência da República.

Em termos de organização da formação em contexto de trabalho, ela materializa-se através da criação de oportunidades de apresentação pública dos alunos em concertos, recitais, audições e outros. A escola promove e proporciona tais oportunidades através do relacionamento que estabelece com estruturas de produção artística, com quem partilha projetos que incluem a participação dos alunos; através da iniciativa da própria escola e, ainda, correspondendo às solicitações de entidades externas que proporcionam oportunidades de acolhimento e apresentação pública do trabalho realizado. Tal postura é ainda complementada com o incentivo à criação de projetos pessoais de emprego, pela constituição de núcleos de produção artística, que colocam ao dispor dos agentes culturais o resultado dos trabalhos

desenvolvidos.

Nos casos que necessitam de recuperação em situações de insucesso escolar e considerando a dimensão da Escola e as especificidades dos cursos ministrados, a cada aluno é dispensado um acompanhamento individualizado que permite à Direção Pedagógica e à Orientação Educativa um conhecimento bastante preciso dos progressos e das dificuldades manifestadas pelos alunos. Identificadas situações de insucesso e diagnosticadas as respectivas causas, são imediatamente introduzidos factores de correção no sentido de permitir ao aluno a recuperação do insucesso manifestado. A Escola Profissional de Música de Espinho coloca permanentemente ao dispor de diversas instituições e corresponde a convites regulares para a produção de concertos de Música de Câmara, Grupo de Percussão e Orquestra (clássica e de jazz). Neste sentido, tais colaborações/projetos, que surgem regularmente, extinguem-se com a realização do(s) concerto(s), não sendo objecto de protocolos formais. Nesse contexto, podemos destacar o tipo de colaborações solicitadas regularmente:

1. Colaboração com autarquias locais na dinamização de espaços culturais.
2. Colaboração com Escolas do Ensino Básico e Secundário.
3. Colaboração com institutos públicos e organismos da Administração Central.
4. Colaboração com diversas fundações e associações.

Ao longo dos três ou seis anos que os alunos frequentam os cursos, a Escola procura fornecer-lhes os indicadores fundamentais sobre o mercado de trabalho, de forma a que se vão apercebendo gradualmente das

possibilidades e das dificuldades que encontrarão quando decidirem ingressar na "vida ativa". Considerando as especificidades dos cursos da Escola Profissional de Música de Espinho e as possíveis saídas profissionais, é ainda, enquanto estudantes, que os alunos são aconselhados e ajudados a definirem o seu projeto profissional e/ou académico. Para além do percurso profissional e/ou académico que cada aluno vai traçando ao longo do curso, recorrendo normalmente ao aconselhamento da Direção Pedagógica, a experiência ensina-nos que os alunos, terminado o respectivo curso, procuram com regularidade a Escola onde beneficiam da possibilidade de consulta de materiais didáticos (sobretudo partituras) nem sempre acessíveis no mercado. Beneficiam igualmente da disponibilidade da Direção, e também dos professores, designadamente de Instrumento, para aconselhamento em áreas tão diversificadas como, por exemplo, viabilidade de implementação de projetos pessoais bem como a frequência de cursos de aperfeiçoamento instrumental organizados na escola.

6. METODOLOGIA

A procura de uma metodologia de investigação que pudesse dar respostas à problemática da didática instrumental e os seus respectivos factores de influência socioculturais e institucionais, no contexto do estudo caso da Escola Profissional de Música de Espinho, conduziu naturalmente à decisão de utilizar a técnica de inquérito, o questionário, como ferramenta de pesquisa primária.

Sobre esta opção metodológica, Oppenheim (*in* Rainbow, 1987) distinguiu que o questionário poderia ser uma fonte de informação importante em duas vertentes bastante distintas, dependendo do propósito da recolha de dados. Por um lado, um questionário podia ser elaborado tendo em vista a identificação e enumeração de factos, mas se a investigação procurasse dar resposta a questão “porquê”, o questionário deveria ser “analytical and relational in nature”.

Nesse sentido, foram escolhidas as técnicas de inquérito. Como instrumentos, na técnica de inquérito optou-se por questionários abertos e na técnica de análise documental não se construiu um instrumento específico visto tratar-se de uma atividade exploratória, e uma vez que se pretendia manter em aberto todas as perspetivas sobre o tópico em estudo. Com essa base, procurou-se elaborar cada questão de acordo com um ordem lógico-temporal utilizando questões de índole “aberta”. Em primeiro lugar o questionário foi dividido em três grandes grupos de questões, sendo o primeiro grupo destinado a identificação do inquirido, o segundo grupo destinado à influência do contexto sociocultural, e o terceiro grupo à

influência do contexto institucional. A progressão das perguntas procurou, de uma forma construtiva, elaborar um perfil completo da opinião de cada inquirido, nomeadamente da sua relação enquanto docente para com os factores de influência.

A secção das perguntas sobre o contexto sociocultural procurou recolher informação sobre o percurso do docente, desde a herança didática que recebeu do seu próprio professor, a construção de uma identidade pedagógica própria, e a inserção dessa mesma identidade numa comunidade de semelhanças didáticas.

Por outro lado, a secção de perguntas sobre o contexto institucional como parte da influência, pretendeu recolher a reflexão de cada docente sobre a influência da escola no processo ensino-aprendizagem do aluno, e de seguida, sobre influência do próprio professor na estratificação de uma Escola no seu sentido mais lato.

Por fim, é de referir que após a sua elaboração, o questionário foi validado pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, antes de ser entregue aos professores que o preencheram.

6.1 Inquérito exploratório a Docentes da Área Instrumental

No total, foram realizados 18 questionários a docentes da área instrumental da Escola Profissional de Música de Espinho. Cada questão procura cumprir o objectivo de identificar o impacto causado por factores socioculturais e institucionais, nas pedagogias e didáticas instrumentais de cada professor inquirido, bem como perceber a sua leitura de cada um destes

efeitos, no seu próprio exercício docente e artístico. Assumindo e refletindo sobre todas estas variantes, foram integradas as seguintes questões no inquérito, contextualizados por um excerto introdutório:

A didática instrumental, enquanto “arte de ensinar”, é um campo da pedagogia que não se encontra circunscrita ao universo da aula individual. Na verdade a pouca investigação nesta área tem demonstrado que o processo ensino-aprendizagem de um instrumento musical é fortemente influenciado por factores exteriores à própria sala de aula, nomeadamente o contexto sociocultural do docente e o contexto institucional em que se insere.

Informações Gerais

1. Que instrumento musical lecciona?
2. Há quantos anos lecciona?
3. Em que nível ou em que níveis de educação se encontram os seus alunos, no ano lectivo 2011/2012 (Básico, Secundário ou Superior)?
4. Em que tipos de ensino se insere a sua docência (Vocacional, Profissional, ou Superior)?

Contexto Sociocultural

5. A didática instrumental é uma área da pedagogia que pode ser transmitida de professor para aluno. Por palavras suas, poderia dizer-nos em que altura herdou esta “arte de ensinar” e de quem é que a herdou?

6. Descreva em poucas palavras o impacto dessa herança no seu modo de agir profissional.
7. Desenvolveu algum método e/ou estratégias de ensino do instrumento com base na sua própria experiência enquanto aluno? Se sim, poderia descrevê-la bem, com o respectivo objectivo ou vantagens?
8. Considera-se juntamente com outros docentes do mesmo instrumento, parte de uma comunidade artística que molda uma “escola de pensamento” na didática desse instrumento? Se sim, poderia enumerar as principais características gerais?
9. Esse sentimento de pertença afecta o seu exercício de docência do instrumento? Caso a resposta seja afirmativa, de que modo é que o influencia?

Contexto Institucional

10. A direcção pedagógica da escola onde trabalha, influencia os modos de acção pedagógica na sala de aula? Se sim, explique como.
11. Que tipo de iniciativas criadas pela escola, acredita serem proveitosas para os seus alunos enquanto instrumentistas?
12. Que tipo de iniciativas criadas pela escola, acredita serem pouco proveitosas para os seus alunos enquanto instrumentistas?
13. Acredita que enquanto docente pode influenciar a visão da Direcção Pedagógica da escola onde lecciona? Como?

6.2 Análise e Discussão dos Resultados

Os professores inquiridos praticam a sua docência nas mais diversas áreas instrumentais, nomeadamente Flauta, Clarinete, Saxofone, Trompa, Trompete, Trombone, Percussão, Violino, Viola D'arco, Violoncelo, Piano, Guitarra. No que respeita à longevidade da carreira docente, o grupo era constituído por 5 elementos com menos de 8 anos de serviço, posicionando-se os restantes 13 docentes com uma carreira que ultrapassa uma década, ou mesmo duas décadas de ensino.

	<i>Instrumento</i>	<i>Tempo de Serviço</i>	<i>Níveis Leccionados</i>	<i>Tipo de ensino</i>
<i>Docente 1</i>	Viola D'arco	15 anos	Básico e Secundário	Vocacional e Profissional
<i>Docente 2</i>	Flauta	19 anos	Secundário	Profissional
<i>Docente 3</i>	Clarinete	18 anos	Secundário e Superior	Profissional e Superior
<i>Docente 4</i>	Violino	18 anos	Básico e Secundário	Profissional
<i>Docente 5</i>	Piano	20 anos	Secundário e Superior	Profissional e Superior
<i>Docente 6</i>	Trombone	10 anos	Básico e Secundário	Vocacional e Profissional
<i>Docente 7</i>	Violoncelo	7 anos	Básico e Secundário	Vocacional e Profissional
<i>Docente 8</i>	Trompa	8 anos	Básico e Secundário	Profissional
<i>Docente 9</i>	Piano	5 anos	Básico	Profissional
<i>Docente 10</i>	Percussão	21 anos	Básico e Secundário	Vocacional e Profissional
<i>Docente 11</i>	Saxofone	12 anos	Básico, Secundário e Superior	Profissional e Superior
<i>Docente 12</i>	Clarinete	14 anos	Básico e Secundário	Vocacional e Profissional
<i>Docente 13</i>	Guitarra	7 anos	Básico e Secundário	Vocacional e Profissional
<i>Docente 14</i>	Trompete	2 anos	Básico, Secundário e Superior	Vocacional, Profissional e Superior
<i>Docente 15</i>	Piano	7 anos	Básico e Secundário	Vocacional e Profissional
<i>Docente 16</i>	Viola D'arco	12 anos	Básico e Secundário	Profissional
<i>Docente 17</i>	Percussão	11 anos	Básico, Secundário e Superior	Vocacional, Profissional e Superior
<i>Docente 18</i>	Guitarra	25 anos	Básico e Secundário	Vocacional e Profissional

Tabela 1 Síntese das respostas do 1º grupo: “Informações Gerais”

De acordo com a tabela 1, a totalidade dos membros do grupo, até à data da realização do questionário, ensinavam alunos do nível Básico e Secundário (ambos Vocacionais e Profissionais), com exceção de 4 docentes que exerciam a sua atividade paralelamente em estabelecimentos do ensino superior. De seguida apresenta-se um quadro com essa relação percentual:

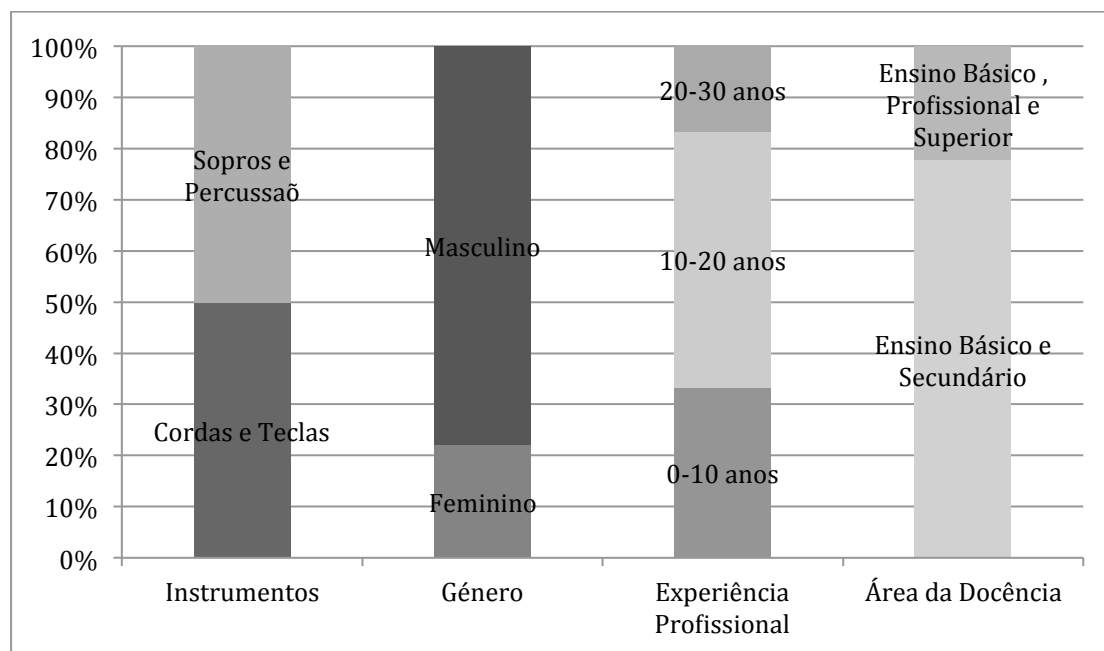


Figura 7. Perfil detalhado dos inquiridos

Após uma análise das respostas à primeira pergunta do Grupo “Contexto Sociocultural”, é de salientar como metade dos participantes assinalaram o percurso pelo ensino superior, ou outros estágios mais avançados do ensino (em Portugal, o primeiro ciclo de estudos de nível superior, na área da Música é lançado em 1986, tendo existido até à data, como alternativa, a oferta de cursos profissionalizantes nos Conservatórios de Música) como o momento definitivo em que se sentiram recipientes de uma herança da didática instrumental (cf. Figura 8).

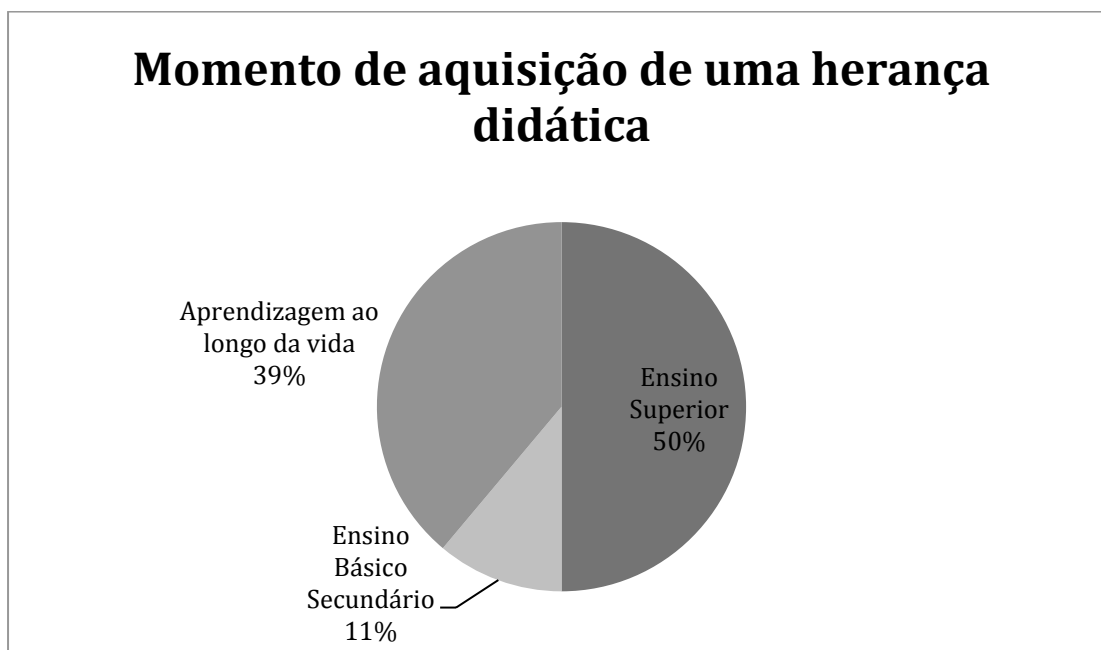


Figura 8. O catalisador da gênese da didática

Na verdade, a consciencialização da vontade em seguir uma carreira artística, lançou uma perspectiva mais pragmática na aprendizagem do aluno. Aqui, o aluno não apenas absorve o que lhe é ensinado, mas reflete sobre a eficácia das estratégias e metodologias utilizadas pelo seu professor. Sem ter essa percepção imediata e inconscientemente, começa a desenvolver ferramentas da didática instrumental baseadas na sua própria experiência enquanto aluno. Os inquiridos, quando questionados sobre o impacto das suas experiências enquanto discentes, nas suas opções docentes, distinguiram, nos seus ex-professores, não apenas ferramentas didáticas, mas sim a importância que estes davam à transmissão de valores humanos universais e ao reconhecimento das singularidades de cada aluno. Destacaram também a importância de desenvolver uma “relação professor-aluno” pragmática quanto à transmissão e compreensão de conhecimento, bem como uma contínua exigência por uma prática de rigor e dedicação. Neste âmbito, a eficácia de uma didática em que a pedagogia motivacional, é

igualmente, um impulsionador recorrente, levando muito dos ex-alunos/agora-docentes a adotarem uma postura de “reforço positivo” na aula.

	<i>A gênese da didática</i>	<i>O impacto da didática</i>	<i>Metodologias adquiridas?</i>
<i>Docente 1</i>	Aprendizagem ao longo da vida	O desenvolver de uma pedagogia diferenciada	Sim: importância da autonomia
<i>Docente 2</i>	Aprendizagem ao longo da vida	O desenvolver de uma prática de rigor e dedicação	Sim: importância de criar novos métodos
<i>Docente 3</i>	Docentes do Ensino superior	O desenvolver de uma prática de rigor e dedicação	Sim: importância da segurança técnica
<i>Docente 4</i>	Docentes do Ensino Superior	O desenvolver de uma prática de rigor e dedicação	Sim
<i>Docente 5</i>	Docentes do Ensino Superior	O desenvolver de uma prática de rigor e dedicação	Sim: importância de criar novos métodos
<i>Docente 6</i>	Docentes do Ensino Superior	O desenvolver de valores pessoais	Sim: importância de criar novos métodos
<i>Docente 7</i>	Docentes do Ensino Superior	O desenvolver de uma pedagogia motivacional	Sim
<i>Docente 8</i>	Aprendizagem ao longo da vida	sem impacto	Sim
<i>Docente 9</i>	Aprendizagem ao longo da vida	O desenvolver de uma relação professor-aluno eficaz	Sim: importância da segurança técnica
<i>Docente 10</i>	Docentes do Ensino Superior	O desenvolver de uma pedagogia diferenciada	Sim
<i>Docente 11</i>	Aprendizagem ao longo da vida	O desenvolver de uma relação professor-aluno eficaz	Sim: importância de diferenciar pedagogias
<i>Docente 12</i>	Docentes do Ensino Superior	O desenvolver de uma relação professor-aluno eficaz	Não
<i>Docente 13</i>	Aprendizagem ao longo da vida	O desenvolver de uma pedagogia diferenciada	Sim
<i>Docente 14</i>	Docente do Ensino Básico	O desenvolver de uma pedagogia motivacional	Sim
<i>Docente 15</i>	Docente do Ensino Secundário	O desenvolver de uma pedagogia diferenciada	Sim: importância de diferenciar pedagogias
<i>Docente 16</i>	Docentes do Ensino Superior	O desenvolver de uma pedagogia motivacional	Sim: importância da autonomia
<i>Docente 17</i>	Aprendizagem ao longo da vida	O desenvolver de valores pessoais	Sim: desenvolver uma pedagogia eficaz com outros colegas
<i>Docente 18</i>	Docentes do Ensino Superior	O desenvolver de uma relação professor-aluno eficaz	Sim: importância de criar novos métodos

Tabela 2 Síntese das respostas do 2º grupo: “Contexto sociocultural” (parte 1)

É assim interessante concluir que os questionados, numa altura em que definiam a sua identidade artística, reconheceram no seu professor um modelo a replicar. Nesse contexto, é expectável que o sentimento de concretização que eles próprios sentiram, fruto do trabalho do seu “Mestre” determine as metodologias que futuramente utilizaram enquanto já professores do instrumento.

Em termos estruturais, para uma grande parte dos inquiridos, criar e organizar uma sequência construtivista do currículo, consolida cada aluno num forte base técnico-instrumental, dando-lhes depois a autonomia para continuarem a sua aprendizagem mesmo após a aula. A visão construtivista é aqui abordada segundo a perspectiva dos anos 90, quando é concebido um paradigma construtivista da aprendizagem. Nesta circunstância educativa, é desenvolvida a quarta geração da avaliação, apresentada por Guba e Lincoln em 1989; a avaliação como negociação e construção, ou seja “caracteriza-se por ser *respondente*, (...) , não estabelece parâmetros ou enquadramentos. Estes serão determinados e definidos através de um processo negociado e interactivo” (Fernandes, 2004).

Para que isso fosse possível, alguns dos docentes encontram na sua própria experiência a importância de uma postura enquanto professores, sensível às diferenças e dificuldades de cada aluno (pedagogias diferenciadas), mas criativa quanto aos métodos, encontrando assim soluções didáticas para enfrentar esses mesmos problemas.

	"Escola de Pensamento"?	Influência da respectiva comunidade artística?
<i>Docente 1</i>	Sim	Sim: saber explorar todo repertório do instrumento
<i>Docente 2</i>	Não	Não
<i>Docente 3</i>	Não	Sim: saber encontrar didáticas eficazes colectivamente
<i>Docente 4</i>	Sim	Sem resposta
<i>Docente 5</i>	Sim	Sim
<i>Docente 6</i>	Sim	Sim: saber encontrar didáticas eficazes colectivamente
<i>Docente 7</i>	sem resposta	Sim: saber encontrar didáticas eficazes colectivamente
<i>Docente 8</i>	Não	Não
<i>Docente 9</i>	Sim	Sim: saber desenvolver valências humanas de rigor e trabalho
<i>Docente 10</i>	Sim	Sim: saber explorar todo repertório do instrumento
<i>Docente 11</i>	Não	Sim: saber distinguir questões estilísticas
<i>Docente 12</i>	Não	Não
<i>Docente 13</i>	Não	Sim: saber encontrar didáticas eficazes colectivamente
<i>Docente 14</i>	Ainda não	Não
<i>Docente 15</i>	Sim	Sim: saber encontrar didáticas eficazes colectivamente
<i>Docente 16</i>	Sim	Sim: afirmar uma linha condutora do percurso do aluno
<i>Docente 17</i>	Sim	Sim: afirmar uma linha condutora do percurso do aluno
<i>Docente 18</i>	Não sei	Sem resposta

Tabela 3 Síntese das respostas do 2º grupo: "Contexto sociocultural" (parte 2)

Numa perspectiva cultural, quase 45% dos inquiridos defenderam não pertencer a uma "escola de pensamento", uma vez que cada professor cria a sua própria identidade como docente e desenvolve as suas ferramentas didáticas, de acordo com a sua experiência. Os restantes 55% percepcionavam um certo padrão de pedagogias e didáticas, de conteúdos e objectivos confluentes, nomeadamente na escolha de um repertório que se construa paulatinamente ao longo dos anos, na procura de soluções seguindo um princípio de "inter-ajuda" e na condução de uma linha orientadora que afirme metas comuns.

Não obstante, esta dicotomia de opiniões parece encontrar a sua justificação no percurso instrumental de cada indivíduo. Ou seja, é extremamente revelador notar, que docentes que afirmam ter herdado os princípios orientadores de uma didática eficaz, em estágios de formação mais precoces desconsideram a ideia de “escola de pensamento”, em prole de uma “aprendizagem ao longo da vida”. No entanto, docentes que foram introduzidos à “arte de ensinar” em estágios de formação mais avançados (ensino superior), abraçam o conceito de cultura de ensino, muito devido à influência de um único professor com quem se identificaram profundamente, imediatamente antes de darem início a uma carreira docente. Assim:

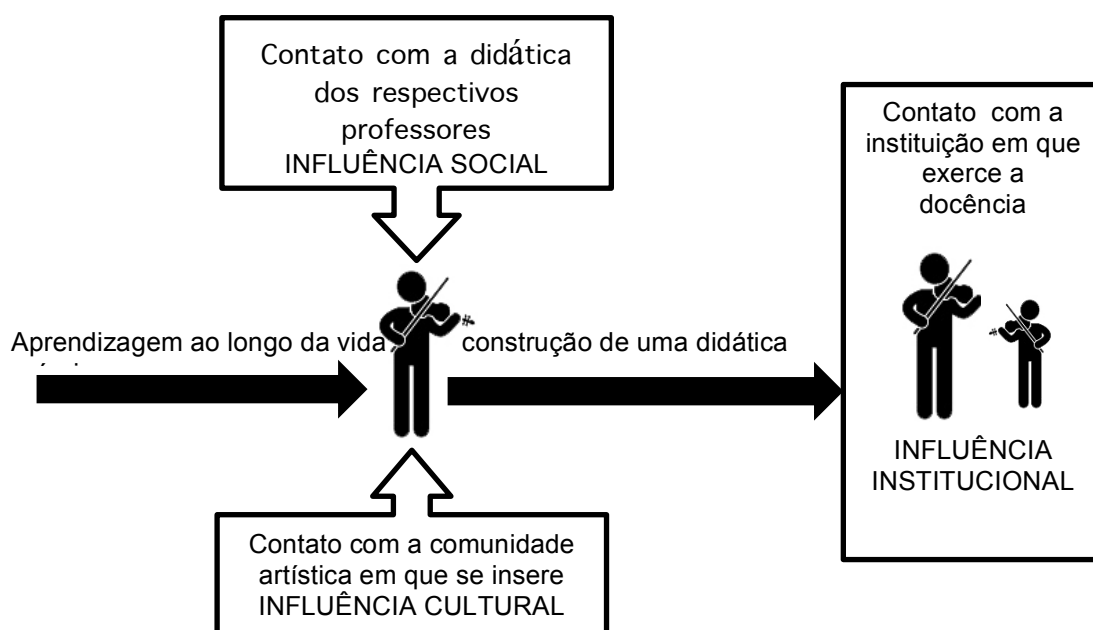


Figura 9. Construção da didática instrumental de um docente

Relativamente ao grupo das questões relacionados com a influência do Contexto Institucional, verificou-se que entre todos os inquiridos, apesar de 17% dos mesmos afirmarem não sentirem que a Escola de alguma forma influencie as suas prática pedagógicas, a grande maioria (os restantes 83%)

descreve a experiência de serem influenciados por uma Direção que estabelece linhas orientadoras, e define objectivos gerais e específicos.

Neste último grupo, esta influência é considerada “mínima” ou “indireta”, na medida em que deixa ao professor a gestão do processo pedagógico de cada aluno, mas a instituição é essencial, ao estabelecer objectivos comuns.

	<i>Influência da instituição na docente</i>	<i>Influência docente na instituição</i>
<i>Docente 1</i>	Sim: definição de objectivos a alcançar	Sim: criação de uma visão partilhada e global
<i>Docente 2</i>	Sim: definição de uma linha orientadora de desempenho e boas práticas	Sim: contributo individual no colectivo
<i>Docente 3</i>	Sim: definição de objectivos a alcançar, desempenho e boas práticas	Sim: contributo individual no colectivo
<i>Docente 4</i>	sem resposta	Sim: criação de uma visão partilhada e global
<i>Docente 5</i>	em parte: solução de problemáticas de aprendizagem	Não
<i>Docente 6</i>	Não	Sim: criação de uma visão partilhada e global
<i>Docente 7</i>	em parte: solução de problemáticas de aprendizagem	Sim: contributo individual no colectivo
<i>Docente 8</i>	Não	Sim: criação de uma visão partilhada e global
<i>Docente 9</i>	Não	Sim: criação de uma visão partilhada e global
<i>Docente 10</i>	Não	Não
<i>Docente 11</i>	Sim: criação de um estrutura que dê autonomia pedagógica ao professor	Sim: criação de uma visão partilhada e global
<i>Docente 12</i>	Sim: definição de objectivos a alcançar	Sim: criação de uma visão partilhada e global
<i>Docente 13</i>	Sim: definição de objectivos a alcançar	Sim: criação de uma visão partilhada e global
<i>Docente 14</i>	Sim: criação de um estrutura que dê autonomia pedagógica ao professor	Sim: contributo individual no colectivo
<i>Docente 15</i>	Sim: definição de objectivos a alcançar	Sim: contributo individual no colectivo
<i>Docente 16</i>	Sim: criação de um estrutura que dê autonomia pedagógica ao professor	Sim: contributo individual no colectivo
<i>Docente 17</i>	Sim: criação de um estrutura que dê autonomia pedagógica ao professor	Sim: contributo individual no colectivo
<i>Docente 18</i>	em parte: solução de problemáticas de aprendizagem	Sim: criação de uma visão partilhada e global

Tabela 4 Síntese das respostas do 3º grupo: “Contexto Institucional” (parte 1)

Os inquiridos referem também, que este nível reduzido de influência, apesar de salvaguardar metas claras, ao mesmo tempo induz alguma liberdade no modo de trabalhar, e, conseqüentemente, intensifica o sentido de dever de cada docente em produzir resultados positivos através de didáticas cada vez mais aperfeiçoadas. Por outro lado, em resposta à última questão, todos os professores, excepto um, acreditam influenciar, no exercício da sua docência, uma visão da escola. Na perspectiva de alguns questionados, existe uma certa interdependência entre a instituição e o professor. Assim, se por um lado a visão da escola é influenciada pelo conjunto dos professores, por outro é a identificação com essa mesma visão que motiva uma colaboração mais eficaz. É possível que ao manter-se um espaço de diálogo entre a Direção e o corpo docente, proveniente de uma atmosfera de confiança mútua no trabalho e responsabilidades de cada parte, “o processo educativo [torna-se] algo que resulta da interação de todos os intervenientes nesse mesmo processo. O resultado deste será tanto melhor quanto melhor for a capacidade dos intervenientes se relacionarem e se permitirem influenciar” (resposta de um dos inquiridos).

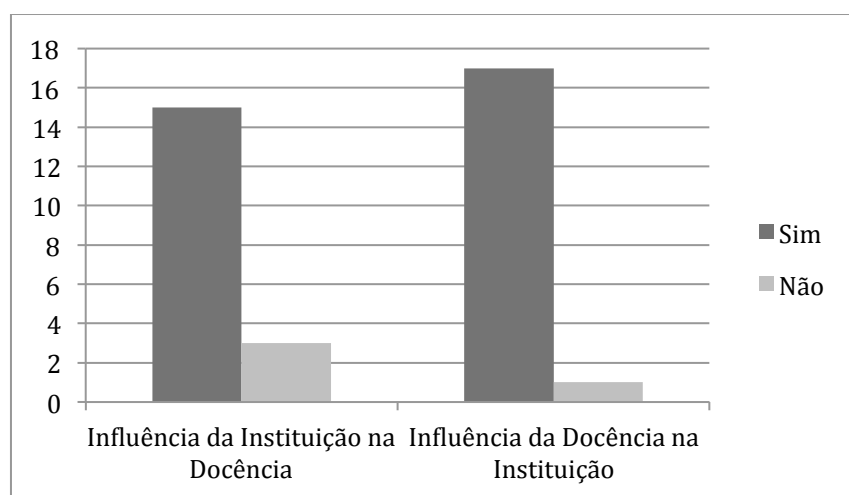


Figura 10. Perspectiva docente da influências na didática instrumental entre a escola e o professor

Por outro lado, quando os professores foram auscultados sobre as iniciativas por parte da Escola-Instituição, que consideravam positivas no processo ensino-aprendizagem dos alunos, a organização de cursos de aperfeiçoamento com pedagogos externos (masterclasses), o incentivo à realização de audições de classe e a dinamização de projetos artísticos que capacitam os alunos a tocar em conjunto num contexto de formação de trabalho, foram as experiências mais enfatizadas

	<i>Iniciativas institucionais positivas</i>	<i>Iniciativas institucionais negativas</i>
Docente 1	Audições, Masterclasses	Não
Docente 2	Todas as que complementem as aprendizagens da sala de aula	As que apresentam um nível de dificuldade desajustado para o aluno
Docente 3	Audições, Masterclasses, Concursos	As que apresentam um nível de dificuldade desajustado para o aluno
Docente 4	Audições, Masterclasses, Concursos	As que apresentam um nível de dificuldade desajustado para o aluno
Docente 5	Projetos Colectivos, Concursos	As que apresentam um nível de dificuldade desajustado para o aluno
Docente 6	Projetos Colectivos, Audições	sem resposta
Docente 7	Projetos Colectivos	As que exigem "demasiada burocracia"
Docente 8	Todas as que complementem as aprendizagens da sala de aula	Não
Docente 9	Audições, Masterclasses	Não
Docente 10	Audições	Não
Docente 11	Projetos Colectivos	Não
Docente 12	Todas as que complementem as aprendizagens da sala de aula	Não
Docente 13	Projetos Criativos, Audições, Masterclasses	Não
Docente 14	Projetos Criativos, Audições, Masterclasses	As que apresentam um nível de dificuldade desajustado para o aluno
Docente 15	Projetos Criativos, Audições, Masterclasses	Não
Docente 16	Projetos Criativos, Concursos	Audições de classe ao invés de audições multidisciplinares
Docente 17	sem resposta	Não
Docente 18	Audições, Masterclasses, Concursos	Não

Tabela 5 Síntese das respostas do 3º grupo: “Contexto Institucional” (parte 2)

Nas palavras de um dos docentes, cabe à escola-instituição lançar “experiências enriquecedoras quer do ponto de vista pessoal quer musical”. Estas medidas não geram apenas oportunidades de desenvolver e aplicar o conjunto de aptidões trabalhadas na sala de aula, mas também introduzem paralelamente através da praxis, princípios de rigor, responsabilidade e ética profissional.

Quanto às iniciativas menos proveitosas para os alunos, 72% defendem não existirem nenhuma, enquanto 28% das respostas mencionarem a desajuste dos projetos artísticos para com o nível instrumental de alguns alunos, situação esta que pode gerar nestes, experiências “frustrantes” e um “envolvimento” artístico aquém do desejável (por exemplo, o desafio da preparação de um programa mais exigente por parte da orquestra da escola).

7. CONCLUSÃO

Este trabalho de investigação foi iniciado com o propósito de aprofundar o nosso conhecimento sobre a área da didática instrumental, procurando paralelamente refletir sobre a questão: de que forma os contextos socioculturais e institucionais afectam as didáticas instrumentais de um professor. Consciente que a literatura científica sobre o tópico até então se apresentava diminuta, o desafio era suficientemente motivador em perscrutar o complexo universo da didática instrumental, a qual por tradição criou um *status quo* que resiste à análise e, conseqüentemente, à mudança.

E se por um lado o conceito de “aula de instrumento” parecia ser simplesmente a transação de aptidões entre o mestre que “sabe fazer” e o aprendiz que “quer saber fazer”, esta pesquisa procurou demonstrar como a rede de agentes que influenciava tais permutas de conhecimentos era bastante mais diversa e alargada, integrando comunidades profissionais, heranças didáticas e influências institucionais.

Corroborar tais afirmações só poderia ser possível através do testemunho de professores, e da sua percepção sobre o que é que os influenciou, definiu e construiu a sua respectiva individualidade, enquanto docentes do ensino instrumental, respondendo à questão de investigação: de que forma os contextos socioculturais e institucionais afectam as didáticas instrumentais de um professor?

No questionário realizado a vários docentes do ensino instrumental é relevante salientar, que a análise do conjunto de respostas dadas por docentes inquiridos evidencia primariamente uma influência de grandes

proporções, mesmo que por vezes imperceptível, no modo de agir de cada professor, particularmente nas escolhas didáticas a utilizar e aplicar aos seus alunos.

Dessas conclusões são de destacar, que a **nível social**:

1. A aquisição de uma didática instrumental pessoal num futuro professor, acontece tendencialmente no estágio de formação do ensino superior. É com o seu respectivo docente do ensino superior (factor social), que o aluno repetidamente analisa criteriosamente o pragmatismo das didáticas que lhe são dirigidas, tendo em vista uma mais eficaz evolução das suas próprias aptidões. Por vezes, sem se aperceber, o aluno está a criar um leque de ferramentas didáticas, que utilizará mais tarde na sua vida: esta é a aquisição de uma herança didática.
2. As ferramentas didáticas adquiridos por “herança” não são apenas aquelas que desenvolvem meramente a habilidade técnica da arte de tocar um instrumento, mas as que se desenvolvem no aluno, a auto-responsabilização, a disciplina de trabalho, o aprender a aprender, de forma autónoma.

A nível cultural:

1. A comunidade profissional enquanto grupo de docentes, cujas práticas pedagógicas se encontram padronizados sob uma única linha orientadora, só se concretiza em grupos de docentes cuja herança musical tenha sido adquirida em estágios de formação mais tardios (como o ensino superior). Todos os docentes que admitem adquirir as ferramentas da didática instrumental ao longo da vida, afirmam a sua

individualidade docente, em oposição a qualquer escola de pensamento.

A nível institucional:

1. No nosso estudo de caso, docentes da Escola Profissional de Música de Espinho atestam a influência da escola na opções da didática instrumental, explicando para tal, a definição institucional de linhas orientadores e objectivos curriculares.

Quando Triantafyllaki (2005) admitiu que “Instrumental teachers and teaching (...) have surprisingly been the focus of a comparatively small number of studies to date”, o seu desafio era que alguém pudesse explicar, de que forma os factores “externos” à sala de aula afectavam a prática docente na área instrumental.

Reconheci neste trabalho, não obstante algumas expressas limitações, o início de um desafio, procurando dar um contributo para desmistificar o que é uma aula de instrumento na tradição europeia de Ensino. Estou convicto, enquanto coordenador de curso numa escola profissional de música, que compreender todos os aspetos deste fenómeno dar-nos-á a capacidade de desenvolvermos cada vez melhores práticas, que por sua vez potenciarão cada vez mais (e mais frequentemente) o sucesso educativo de todos os nossos alunos.

Acredito que é extremamente útil e urgente analisarmos franca e honestamente as didáticas instrumentais, à luz de todos os factores que a definem e a influenciam. Tal determinação em refletir sobre as pedagogias mais pragmáticas, tanto em alunos mais autónomos como em alunos cujo processo de aprendizagem apresenta desafios mais complexos, poderá

evitar a constante e repetida atitude que nos leva a precipitar-nos para um lugar comum, repletos de clichés que tentem explicar o insucesso: “o(a) aluno(a) tem estudar mais”, ou, “o(a) aluno(a) não tem talento suficiente” . Estaremos nós a protelar os metodologias pouco eficazes do passado, nas quais o insucesso é quase sempre imputado ao aluno? Creio que podemos, e devemos, procurar desenvolver uma didática instrumental melhor e mais eficiente.

8. BIBLIOGRAFIA

Barton, G. (2003) *The Influence Of Culture On Instrumental Music Teaching: A Participant-Observation Case Study of Karnatic and Queensland Instrumental Music Teachers in Context*. Tese de Doutorado. Queensland: Queensland University of Technology.

Comenius, I. (2001) *Didacta Magna* (Traduzido por Joaquim Gomes). Fundação Calouste Gulbenkian.

Day, C., Calderhead, J. & Denlco, P. (Eds) (1993) *Research on Teacher Thinking: understanding professional development*. London: Falmer.

Fox, D. & Beamish, S. R. (1989) A survey of teaching competencies for high school general music, *Update: Applications of Research in Music Education*. 8, 33–36.

Ferm C. & Johansen G. (2008). Professors' and trainees' perceptions of educational quality as related to preconditions of deep learning in musikdidaktik. *British Journal of Music Education*, 25, 177-191

Fernandes, Domingos (2004). *Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios*. Lisboa: Texto Editores.

Friedheim, A., & Siloti, A. (1961). *Remembering Franz Liszt*. New York: Limelight Editions.

Froehlich, H. (2002) Schools of music and colleges of education as places of 'rites and rituals': consequences for research on practicing, in: I. M. Hanken, S. G. Nielsen & M. Nerland (2002) (Eds) *Research in and for higher music education*. Festschrift for Harald Jørgensen. Oslo: Norwegian Academy of Music, 149-165.

Gaunt, H. (2008). "One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers." *Psychology of Music* 36(2): 215-245.

Golby, J. (2004) *Instrumental Teaching in Nineteenth-Century Britain*. Aldershot, Ashgate.

Heikinheimo, T. (2009) *Intensity of Interaction in Instrumental Music Lessons*. Tese de Doutorado. Helsínquia: Sibelius Academy. Music Education Department.

Hallam, S. (1998) *Instrumental teaching: a practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.

Hallam S. (2001). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3, 7-23.

Homero. (1998) *A Ilíada* (traduzido por Samuel Butler). Orange Street Press Classics.

Hultberg, C. (2000) *The Printed Score as a Mediator of Musical Meaning—Approaches to Music Notation in Western Tradition*. Lund: Malmö Academy of Music.

Jørgensen, H. (2000) 'Student learning in higher instrumental education: who is responsible?' *British Journal of Music Education*, 17 (1), 67–77.

Kokotsaki, D. & Hallam, S. (2011). The perceived benefits of participative music making for non-music university students: A comparison with music students. *Music Education Research* 13(2): 149-172.

Lourenço, S. (2012) *As Escolas de Piano Europeias - Tendências Nacionais da Interpretação Pianística no Século XX*. Porto, Universidade Católica Editora.

Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. United States of America: Northwestern University Press.

Mcmillan, Ros (2009) Creativity in instrumental learning and teaching: missing in action! *Victorian Journal of Music Education* 1, 9-12.

Mills, J. & Smith, J. (2003) Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 20 (1), 5–28.

Mills, J. (2004) Working in music: becoming a performer-teacher, *Music Education Research*, 6, 245-261.

Nerland, M. and Hanken, I. M. (2002) Academies of music as arenas for education: some reflections on the institutional construction of teacher-student relationships. In I. M. Hanken, S., G. Nielsen and M. Nerland (Eds) *Research in and for Higher Music Education: Festschrift for Harald Jørgensen*. Oslo: Norwegian Academy of Music, 167-186.

Nerland, M. (2007) One-to-one teaching as cultural practice: Two case studies from an academy of music, *Music Education Research* 9(3), 399-416.

Rainbow, E. L., & Froehlich, H. C. (1987). *Research in music education: an introduction to systematic inquiry*. New York: Schirmer Books.

Sadie, S., & Tyrrell, J. (Eds.). (1980). *The new Grove dictionary of music and musicians* (2nd ed., Vols. 1-29). New York, NY: Grove.

Sadie, S., & Tyrrell, J. (Eds.). (2000). *The new Grove dictionary of music and musicians* (2nd ed., Vols. 1-29). New York, NY: Grove.

Tait, M. J. (1992) Teaching strategies and styles, in: R. Colwell (Ed.) *Handbook of research on music teaching and learning*. New York, Schirmer Books.

Yin, R. K. (1994) *Case study research. Design and methods*. London, Sage Publications.

Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Young, V., Burwell, K. & Pickup, D. (2003): Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching. A case study research project. *Music Education Research*, 5 (2), 139-155.